

Skolplikten och samhällsordningen

Om nödvändigheten och önskvärdheten av obligatorisk skolgång

Mats Dahlkvist

The article starts with a question of whether school obligatory with its officially established educational objectives is consistent with the fundamental principles of the modern state governed by law and political democracy. How do we think and reason about school obligatory and how could we think differently? The main conclusion conveyed in the article is that liberal political philosophy neither in terms of rights theory or utilitarian thinking is consistent with the idea of school obligatory. Because of this, the author argues, we will either have to abandon the obligatory in order to maintain liberal political philosophy or we must keep the obligatory, but would then have to abandon or radically modify liberal political philosophy. The communitarian political philosophy is elaborated as an alternative and is supplemented by a discussion on how Jürgen Habermas would possibly regard school obligatory.

En inledande fråga

Är obligatorisk skola med offentligt fastställda utbildningsmål förenligt med de grundläggande principer som den moderna rättsstaten och den politiska demokratin vilar på? Det är den fråga som jag vill resa och diskutera i den här artikeln. För tydlighetens skull vill jag påpeka att den fråga jag ställer inte handlar om offentligt respektive privat huvudmannaskap, vilket ju har diskuterats under det senaste decenniet. I många nutida samhällen grundas även skolsystem med omfattande privat huvudmannaskap på politiskt beslutat skolobligatorium och nationellt fastställda utbildningsmål. Nej, det är själva regleringen och normeringen av ett skolobligatorium som jag talar om. Naturligtvis är ett skolobligatorium förenligt med rättsstatliga principer och politisk demokrati i den enkla meningen att ett riksdagsbeslut som fattats i laga ordning bör följas. Men jag skulle vilja flytta mig bakom beslu-

tet, till oss själva som tänkande och diskuterande, delibererande, medborgare. Hur tänker vi – hur kan vi tänka – om skolplikten?

Min egen utgångspunkt, den som jag funderar över och skall försöka utsätta för en (själv-) kritisk diskussion, är att jag intuitivt och oreflekerat tycker det är önskvärt och nödvändigt med skolplikt för alla och med offentligt fastlagda utbildningsmål.¹ Det är en närmast självklar uppfattning som jag tror att jag delar med många.² Men samtidigt kan jag inte låta bli att fundera över hur ett så pass bjudande obligatorium skulle kunna förenas med rättsstatens och den politiska demokratins principer. De principer jag framför allt tänker på, som skulle kunna strida mot tanken på obligatorisk skolgång och offentligt fastlagda utbildningsmål, är naturligtvis idén om individens rätt att forma sitt eget liv, idéer om tankefrihet och tolerans samt idéer om minoriteters rättigheter. Och då är det naturligtvis främst **föräldrarnas** rätt att fostra sina barn i enlighet med sina egna trosuppfattningar och värderingar jag tänker på, inklusive den rättighet som logiskt följer av tankefriheten att **slippa** sätta sina barn i skola.

Om jag skall kunna bibehålla min intuitiva tro på att skolobligatorium är något positivt, måste en rad sådana frågor och argument lyftas fram, diskuteras och besvaras. Åtminstone för mig. Och jag kan ändå inte vara säker på att mina reflexioner enbart kommer att stödja mina intuitioner. Vart jag hamnar vet jag ännu inte riktigt säkert.

Skolpliktens frånvaro i skoldiskursen

Man kan naturligtvis fråga sig hur pass relevant frågan om skolobligatoriet är. Har den inte diskuterats många gånger om? Särskilt i Sverige borde detta vara fallet. Jag kan inte uttala mig med säkerhet; jag är inte pedagogisk forskare.³ Men vad jag tycker mig finna i det som jag vill kalla skoldiskursen, det offentligt inriktade⁴ talet om skolan, är ett märkligt tomrum på just denna punkt. Skolobligatoriet är närvarande genom ett tomrum, ett tomrum av självklarhet, det som i mer tekniska analytiska termer skulle kunna kallas för en diskursiv lakun.⁵

Det diskursiva tomrummet menar jag finns på tre väsentliga nivåer. För det första i läroplanerna och läroplansutredningarnas offentliga utbildningspolitiska språkvärld. För det andra i perspektiven och analyserna bland tongivande pedagogiska forskare. För det tredje hos oss medborgare, i våra vardagliga funderingar och prat⁶ om skolan och dess mål och arbetsformer.⁷ Denna senaste nivå är kanske den mest väsentliga att undersöka, rent politiskt och maktmässigt. Den har jag tyvärr ingen möjlighet att uttala mig om här. Den får vara närvarande genom min egen och läsarens personliga

erfarenhet eller anekdotiska evidenser. Min uppfattning, som är utgångspunkten för mitt funderande, är dock att vi alla, på alla nivåer i diskursen, tyst tycks utgå från skolobligatoriet som en självklarhet. Det är därmed definitions- mässigt en **obligatorisk** skolas "mål och riktlinjer" som vi diskuterar.

Jag skall ge några exempel på detta diskursiva tomrum. När det gäller utbildningspolitiska utredningar och läroplaner i Sverige kan jag konstatera att man vanligtvis och inledningsvis bara omnämner "det offentliga skolväsendet" som en självklarhet. Man säger inget vidare och motiverande om skolplikten, eller om det faktum att man (som en införstådd självklarhet) diskuterar offentligt fastställda läroplaner. Man går bara direkt in på skolans mål och riktlinjer, i den historiskt specifika situation man befinner sig i, och föreslår sina förändringar i synen på målen eller i synen på pedagogikens kärna. Det är som om den historiskt överlämnade strukturen⁸ av skolobligatorium och offentligt fastställd läroplan tas emot som existerande samhällelig natur/naturlighet,⁹ överförs till nuet och traderas vidare i nya lager av diskussion och institutionell förändring.¹⁰

I flera framstående och tongivande arbeten inom pedagogisk forskning kan man också konstatera samma tomrum. Som ett inledande exempel skulle jag vilja ta ett insiktsfullt och historiskt anlagt arbete som Per-Johans Ödmans **Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria** (1995). I denna studie problematiseras ingenstans frågan om skolobligatoriet på ett uttryckligt och idékritiskt sätt. Ödman är visserligen i både sin ansats och sina resultat kritisk till de mentaliteter och pedagogiker som historiskt har varit rådande och som råder i nuet. Hans huvudsakliga tes är ju att det som gått under benämningar som "fostran" eller "bildning" i våra skoldiskurser snarast har handlat om eliters indoktrinering av folket för bestämda samhällsanpassande syften. På det sättet liknar han i sin tendens mycket Herbert Tingsten som ju tidigare klassiskt talat om den gamla folkskolans fostran och utbildning som "skolpropaganda" (Tingsten 1969). Per-Johan Ödman konstaterar att bondeståndet 1842 var påtagligt kritiskt till kung Karl XIV Johans proposition om införande av allmän folkundervisning. Ödmans analys är uppslagsrik och fruktbar i det att han framhåller att bakom böndernas argument om för stora kostnader för socknarna också fanns en stark social identitet som ledde till motstånd. I den självägande bondens mentalitet och livsstil sågs barnen och familjen som en närmast okränkbar privat sektor (Se t ex Dahlkvist 1984). Bönderna såg barnen närmast som egendom som ingen annan, framför allt ingen överhet, hade rätt att förfoga över.¹¹ Det obligatoriska skolsystemet med nationell läroplan och nationella utbildningsmål blir därmed för Ödman infogat i ett moderniseringsprojekt av närmast auktoritärt snitt, visserligen motiverat med individens nytta och till samhällets väl, och på sikt också ett skolsystem av måhända rättsstatligt och demokratiskt

snitt. Men den normativa och kritiska diskussionen om nödvändigheten och önskvärdheten av skolobligatoriet, särskilt efter den konstitutionella monarkins fall och efter den politiska demokratins införande, den förs inte i boken *Kontrasternas spel* (Ödman 1995/1998).¹²

En annan uppslagsrik och lärd pedagogisk studie är Ylva Bomans doktorsavhandling *Utbildningspolitik i det andra moderna* (2002). Hon konstaterar inledningsvis, i sina historiska avsnitt, införandet av "allmän folkundervisning i landet" genom kungligt beslut efter ständernas hörande år 1842. Hon konstaterar vidare den tydliga motiveringen som finns i Karl XIV Johans proposition med hans egna ord. Individens moraliska fostran och kunskapsmässiga utbildning är till för att han skall bli en nyttig medborgare och därmed garantera samhällsordningens bestånd (Boman 2002, s 159). Ylva Boman konstaterar vidare att vad som utvecklas under 1800-talet blir en strid om innehållet i den nya folkskolans allmänna undervisning. De två starkaste kombattanterna är å ena sida kyrkan, och å andra sidan, efterhand, folkskollärarna med sina mer liberalt sinnade idéer. Det som vi sedan möter genom hela Ylva Bomans doktorsavhandling är en väl-skriven och skarpsinnig analys om denna debatt om (den obligatoriska) skolans normativa villkor. Hon skriver en rasande intressant historia om dess fortsättning in på 1900-talet ända in i vår egen tid. Men existensen av skolobligatoriet lämnas utanför analysen, och problematiseras inte. Skolobligatoriet befinner sig för närvarande i tystnad, i sitt centrala och självklara tomrum, närvarande genom sina avtryck och sin strukturering av vad för frågor det är som diskuteras (s 159-163 och passim).

Inte heller Bo Lindensjö och Ulf P Lundgrens välinformerade bok *Politisk styrning och utbildningsreformer* (2000) problematiserar skolobligatoriet kritiskt från en rättsstatlig och/eller demokratiteoretisk synvinkel. Samma tystnad vidlåder också Tomas Englunds omfattande och innehållsrika *Curriculum as a Political Problem* (1986).

Jag har fört in kanske omständliga positiva värdeomdömen om dessa pedagogiska studier. Med det vill jag framhålla att jag ju inte är kritisk till deras perspektiv och resultat. Det är högkvalitativ forskning det handlar om. Vad jag har mött, och vill peka på, är ett diskursivt tomrum. Det är i det tomma rummet som jag nu vill gå in.

Ett preliminärt svar

Mot bakgrund av det konstaterade diskursiva tomrummet vill jag återgå till min kritiska och självkritiska undran: Med vilka argument är det möjligt att motivera obligatorisk skolgång och offentligt fastlagda utbildningsmål? Kan

ett skolobligatorium över huvud taget rättfärdigas utifrån rättsstatens och den politiska demokratins principer? Men också: Vilka underförstådda föreställningar har vi själva när vi (i intuitiv och ofreflekterad tystnad) intar och stödjer ståndpunkten om obligatorisk skolgång? Ställer man frågan mer politiskt-filosofiskt kan den formuleras: ***Hur skall man kunna rättfärdiga en norm om obligatorisk skolgång och offentligt fastlagda utbildningsmål i ett demokratiskt rättssamhälle?***

Det preliminära svar som jag utgår ifrån kan i tillspetsad form formuleras som så. Vi har som jag ser det två vägar att gå. Den första vägen är att vi håller fast vid ***den liberala politiska filosofin*** som det värdefulla. Med liberal och/eller liberaldemokratisk politisk filosofi menar jag det politiska tänkande som är dominerande i Europa och USA, och som har utvecklats inom den politiska individualismens tradition.¹³ Traditionens portalgestalter är Thomas Hobbes och John Locke (rättigheter och samhällskontrakt); Jeremy Bentham (största möjliga lycka åt största möjliga antal) och Immanuel Kant (det etiska imperativet att inte se någon individ som medel); fram till dagens John Rawls (rättigheter och social rättvisa) och Robert Nozick (frihetlighet och minimal stat). Om vi håller fast vid (någon variant av) den liberala traditionen, och därmed någon av dessa filosofers grundtankar, får vi svårt att rättfärdiga obligatorisk skolgång och en offentligt fastställd läroplan. Det är en bärande tes i denna artikel. Anledningen är helt enkelt den starka ställningen som principer om individuell frihet och individuella rättigheter har inom den liberala politisk-filosofiska traditionen, främst tankefriheten. Som jag ser det kan skolobligatoriet inte rättfärdigas utifrån liberala politisk-filosofiska principer. En frihetlig och pluralistisk läroplan kan visserligen rättfärdigas, men inte själva obligatoriet.

Den andra vägen är den omvända. Där håller vi fast vid tanken på ***skolobligatoriet*** som det värdefulla. Och om dessutom skolobligatoriet har visat sig vara omöjligt att förena med liberal politisk filosofi är det den liberala politiska filosofin som i så fall måste överges eller modifieras. Vi står inför uppgiften att försöka motivera och rättfärdiga obligatorisk skola med offentligt fastställda utbildningsmål med samma djup och stringens (helst) som den liberala politiska filosofin. Vi kommer då med nödvändighet att behöva söka argument inom, och pröva argument från, någon form av komunitärt eller republikanskt politiskt filosofiskt resonerande. Kan vi inom det gemenskaps- och samhällsinriktade tänkandet inom till exempel konservativ eller socialistisk politisk-filosofisk tradition finna några bärande argument som kan rättfärdiga skolobligatoriet?

Denna artikel skall ses som ett preliminärt försök att följa dessa funderingar och tankespår. Jag gör inte anspråk på att komma med några slutgiltiga svar, utan vill snarast inventera problemet. I det ligger det också en

särskild tjusning, att man faktiskt inte riktigt vet var man kommer att landa, och att man befinner sig i en genuint sökande och prövande process.

Skolplikten i det oscariska Sverige

Har en politisk styrelse, oavsett vilken, rätt att: a) föreskriva skolplikt för alla, eller motsvarande normer; b) föreskriva nationellt gällande läroplaner; c) i skolans undervisning förespråka en viss samhällsordning och en viss politisk ordning som den rätta? Har en politisk styrelse rätt att göra det, och ändå, enligt vår bedömning, betraktas som legitim?

Jag skulle vilja exemplifiera frågan om samhällsordningen och skolplikten genom att som exempel anföra en tid då man obetingat och uttryckligen svarade ja på samtliga tre ovan ställda frågor. I det oscariska Sveriges ideologi framstod skolplikten, ja, ändå fram till den politiska demokratins genombrott 1918, som alldeles naturlig. Skillnaden mot nuet var att skolplikten inte framfördes i en latent diskurs eller i ett tystnadens tomrum, utan som uttrycklig propagerad naturlighet och önskvärdhet.

I den kungliga propositionen år 1842 om folkskolan finner vi ett tydligt moraliskt fostrande motiv, tillika med ett utbildande. Individerna skall dansas att bli en nyttig medborgare som skall lära sig att rätt förstå sina plikter mot samhället. Eller ordagrant:

Samhället måste äga rätt att av varje dess medlem fordra, icke allenast att han är oskadlig, utan ock att han äger det kunskapsmått, som gör honom till nyttig medborgare och skicklig att rätt fatta samhällsplikten (Karl Johans proposition citerad från Boman 2002, s 159).

Det intressanta för oss här är två saker. För det första den uttryckliga närvaron av tanken att "samhället måste äga rätt" att med lag tvinga varje samhällsmedlem till undervisning. För det andra idén om att det är samhällsordningen som motiverar tvånget, och som en del av samhällsordningen den politiska ordningen. Samhällsordningens bestånd garanteras om alla samhällsmedlemmar ges kunskaper att rätt uppfatta sina plikter. Trohet mot överheten är en viktig del av det som kallas "samhällsplikten".

Under 1800-talet utvecklades en svensk konservativ, religiös och nationalistisk ideologi som man skulle kunna kalla den nationalromantiska och patriarkala idyllens ideologi. Den skulle eventuellt också kunna kallas "oscarism", som en svensk variant av viktorianism; det föreslår i vilket fall som helst Herbert Tingsten i boken *Viktoria och viktorianerna* (1965, s 9

och 365). Grunddragen i oscarismens allmänna ideologi och dess i skolan propagerade samhällssyn har även den skisserats av Herbert Tingsten. I boken *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda* (1969) målas en kommunitär ideologi upp med nationen som samhällelig bas, med religionen som rättesnöre och med en uttrycklig och underförstådd lydnamsmoral av patriarkaliskt snitt. Högst upp svävar Gud, sedan kungen, sedan övrig världslig överhet ned till scoutlagens "föräldrar, ledare och lärare".

I detta ideologiska sammanhang är skolplikt bara en av det patriarkaliska lydnamssamhällets alla plikter, till den enskildes väl och till samhällets bestånd skulle man kunna travestera. Samma bild ges av Ylva Boman i boken *Utbildningspolitik i det andra moderna* (2002, s 160) där hon också, följande Tomas Englund's studier, betonar den svenske statsfilosofen Christopher Jacob Boström's betydelse för en överhetligt proklamerad, och i skolan propagerad lydnamds- och plikt-moral. Det man möjligen kunde tillägga är Boström's beroende av Hegel, något som gäller för hela 1800-talets nord-europeiska konservatism.¹⁴ Denna lydnamds- och plikt-moral har pedagogen Ulf P Lundgren (1979), när den omsätts i skolan till bärande ideologi, benämnt "den moraliska läroplanskoden". Han ser framför sig en samtidigt både skriven och oskriven läroplan som har denna underdanighets och lydnamdsmoral som sin kärna, sitt budskap och sitt existensberättigande.

I den oscariska ideologin är samhällsordningen uttryckt i den patriarkala hierarkin. Den legitima politiska ordningen är i sin tur uttryckt i den svenska konstitutionella monarkin. Dessa båda utgör uttryckliga självklarheter i alla elevers fostran till goda undersåtar och dygdiga människor.¹⁵ Genom att förankra samhällsordningens och den politiska ordningens bestånd i Guds lag, ses samhällsordningens och monarkins bevarande som en *moralisk plikt*. Det ideologiska budskapet om "Gud och fosterlandet" bär alltså på en avancerad politisk filosofi som bland andra plikter också kan motivera *skolplikt* för att garantera rätt fostran och utbildning för att samhällsordningen skall bestå. Man kan ju beundra denna nit och denna tro på skolutbildningens samhälleliga verkanskraft. Men den var vanlig vid denna tid.¹⁶ Den allmänna tanken, att härleda samhällets ordning och normer från Guds lag, var för övrigt gammal och självklar i europeiskt politiskt tänkande och fann ett fullödigt filosofiskt uttryck hos Thomas av Aquino redan på 1200-talet.¹⁷

Skolplikten kan alltså rättfärdigas av samhällsordningen och den politiska ordningens nödvändighet, och denna i sin tur av Guds vilja och Guds lag. Starkare än så kan förmodligen inte skolobligatoriet motiveras.

Skolplikten i en politisk demokrati

Vi befinner oss alltså i Sverige, efter den politiska demokratins genombrott 1918, i en speciell situation. Lika litet som vi direkt i valet 1920 röstade om vilka gränser statsbildningen Sverige borde ha, röstade vi om skolobligatoriet.¹⁸ Vi äger i början av 1920-talet en skola, och en skoldiskurs, där skolplikten bara överförs från det gamla samhället in i den politiska demokratins tidevarv som en självklarhet. Det är ju bara det att vi sedan dess i den offentliga och allmänt omfattade politiska kulturen har bytt politisk-filosofisk grundåskådning både för vad som är en god samhällsordning och för vad som är en legitim politisk ordning. I alla de stora skolpolitiska utredningarna sedan demokratins genombrott (1919, 1946, 1957 etc) och i de stora nydanande läroplanerna (1962, 1969, 1980 etc) återfinner vi skolobligatoriet som självklart närvarande. Men nu är skolobligatoriet inte längre närvarande som uttryckligen propagerad samhällsplikt, utan i ett diskursivt tomrum och genom sina tysta diskursiva avtryck.

Frågan är bara hur vi skall kunna motivera skolobligatoriet utifrån rättsstatens och den politiska demokratins principer. Ovan ställde jag frågan om en politisk styrelse har rätt att föreskriva skolplikt, föreskriva curriculum, men också om den har rätt att förespråka en viss samhällsordning och politisk ordning. Denna fråga ställs naturligtvis än mer på sin spets om den omformuleras att gälla i en politisk demokrati. Har en **demokratisk politisk styrelse** rätt att: a) föreskriva skolplikt, b) föreskriva nationellt gällande curriculum och c) i undervisningen låta förespråka en viss samhällsordning och en viss politisk ordning?

Till att börja med har vi att ta ställning till om skolobligatoriet går att rättfärdiga utifrån den liberala politiska filosofin. Jag kommer för det första att pröva om skolobligatoriet är förenligt med den liberala traditionens idéer om rättigheter. Jag kommer för det andra att pröva om skolobligatoriet är förenligt med den liberala traditionens idéer om individens nytta. För det tredje kommer jag att pröva om skolobligatoriet är förenligt med den pluralistiska och procedurala demokratins¹⁹ teoretiska principer om neutralitet vad gäller politiskt sakinnehåll.

Rättigheter

De rättigheter som främst ligger till grund för en nutida rättsstat är väl kända. De finns också angivna i svensk offentlig skoldiskurs. Man framhåller i alla de nutida utredningarna och läroplanerna att skolan står på demokra-

tins grund. De rättigheter som främst ingår i den liberala rättighetstraditionen har sitt ursprung i John Lockes formulering om individens rätt till "*life, liberty and estate*", det vill säga liv, frihet och egendom.²⁰ I svensk politisk diskurs, även i skoldiskursen, uttrycks den liberala rättsstatens grundprinciper som: människolivets okränkbarhet, individens frihet, alla människors lika värde och solidaritet med svaga och utsatta.²¹ När det gäller individens frihet handlar det naturligtvis basalt om fysisk rörelsefrihet, men i vår tid framför allt om tanke- och trosfrihet. Då kan vi se att principen om tankefrihet, tillsammans med principen om människornas lika värde, går in som grundläggande principer i varje demokratisk teoribildning, även om de naturligtvis inte är tillräckliga för att konstituera en demokratiteori (som vi skall se nedan).

Det enklaste sättet att relatera rättigheter till skolobligatoriet är att man ser *utbildning* som en grundläggande mänsklig rättighet. Det ställer kravet på varje samhälle att arrangera utbildningssystem som föräldrarna kan sätta sina barn i. Som jag ser det skulle denna rättighet kunna rättfärdiga kraven på *att det skall finnas skolor*, men inte att skolgång måste vara obligatorisk. En rättighet måste ju vara frivillig; annars är den ju en plikt. Skolobligatoriet är alltså per definition inte förenligt med rättighetsprinciperna.

Därtill kommer de nationellt fastställda läroplanerna och det faktum att dessa förespråkar en viss samhällsordning och en viss politisk ordning. I den gamla tiden förespråkades det gamla patriarkala och monarkiska överhetskommunitet. I nutiden förespråkas moderna samhällsförhållanden, sekularisering och politisk demokrati. Utifrån principen om tanke- och trosfrihet kan jag inte mena annat än att ett skolobligatorium med ett påbjudet läroplansinnehåll över huvud taget, och därtill ett förordande av en viss samhällsordning och politisk ordning, strider mot dessa grundläggande principer.

Två invändningar mot min egen argumentation vill jag anföra och pröva. Den första invändningen har att göra med att FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna just föreskriver obligatorisk skolgång. "Envar har rätt till utbildning" stadgas det i artikel 26. "Utbildningen skall vara kostnadsfri, åtminstone på elementära och grundläggande stadier", fortsätter artikeln. Och så kommer den entydiga och måhända märkliga formuleringen: "Elementär utbildning skall vara obligatorisk".²² Därtill föreskrivs i artikel 26 att föräldrarna har rätt att välja vilken utbildning som skall ges till deras barn. Likalydande formuleringar återfinns senare också i FN-deklarationen om barnets rättigheter från år 1959 (The Universal Declaration...1993, s 410-411).

Artikel 26 i FN-deklarationen är entydig, grundläggande utbildning skall vara obligatorisk. Däremot stödjer artikel 26 inte förekomsten av en natio-

nell läroplan och ett förespråkande av en viss samhällsordning. Artikel 26 uttalar sig visserligen i allmänna ordalag om vissa drag i undervisningens innehåll. Det skall främja personlighetens fulla utveckling. Det skall främja tolerans och förståelse mellan människor, nationer, etniska och religiösa grupper. Och sist men inte minst skall undervisningen främja FN:s aktiviteter för bibehållandet av fred (s 405, 409). Men huvudsakligen framhåller artikel 26 föräldrarnas starka rätt att själva välja vilken utbildning barnen skall ha. Detta förutsätter ett skolsystem med stor frihet och pluralism vad gäller utbildningsmål och utbildningsinnehåll.

Utan närmare analys menar jag att FN-deklarationen i artikel 26, i sin slutliga formulering, är motsägelsefull, troligen en produkt av en politisk kompromiss. Detta visar sig också i förarbetena. I tidigare utkast till skrivningar finns formuleringar om att alla har rätt att starta skolor, och att alla medlemsstater förband sig att tillse att utbildning kan ges till alla. Obligatoriets starka ställning tycks inträda efter hand under processens gång, som en skärpning. Här vore det intressant med en närmare historisk analys (s 405-409). Men åter till frågan om rättighet och obligatorium. Självklart kan utbildning som universell rättighet motivera ett krav på att varje medlemsstat är skyldig att garantera existensen av ett skolsystem; i en eller annan form, med ett tillräckligt antal utbildningsplatser för alla. Men att tillhandahålla utbildningsmöjligheter är en sak. Att föreskriva obligatorisk skolgång en annan. Även om FN-deklarationen formulerar principen om utbildning som en rättighet menar jag att ett obligatorium inte logiskt kan härledas ur en rättighetsprincip.

Detta vill jag tydliggöra på ett annat sätt genom att kontrastera rätten till utbildning med andra rättigheter, rätten till tankefrihet och rätten till religionsfrihet. Principerna om tankefrihet och trosfrihet utgör **rättigheter** att fritt välja tidning eller fritt välja religion. En parallell tillämpning av skolobligatoriet på religionens område skulle emellertid medföra att rättigheten att få utöva en religion skulle motivera en **plikt** att vara medlem i något religiöst samfund, en religionsplikt. Sådan lagstiftning har vi haft förr i Sverige. Man kunde utträda ur statskyrkan, dit man föddes obligatoriskt, bara om man inträdde i ett annat religiöst samfund. En parallell på tankefrihetens område vore en **plikt** att varje morgon läsa någon dagstidning, en informationsplikt. Tanken är inte så befängd som den kan verka. I den gamla kyrkoplikten i Sverige ingick ju inte bara att åhöra Guds ord utan också att varje söndag åhöra dagens "kungörelser" från predikstolen.²³ Det var ju det oöverträffade medlet för Kunglig Majestät eller konungens befallningsman att med den tidens kommunikationsteknologi kunna nå stora delar av folket inom mycket kort tidsrymd.

Sammanfattningsvis anser jag – oavsett stadgandena i artikel 26 i FN:s deklaration om mänskliga rättigheter – att det är logiskt omöjligt att härleda ett **obligatorium** att gå i skola från principen om varje människas **rättighet** till utbildning. En rättighet till utbildning måste tänkas som en rätt att frivilligt utbilda sig. Det är min enkla ståndpunkt.

Samfundsplikt, kyrkoplikt, värnplikt och brandvårnsplikt är gamla plikter som avskaffats i våra samhällen i takt med en modernare syn på friheter och rättigheter. Röstplikt i politiska val existerar i ett fåtal länder, som undantagsfall. Men inte skolplikten, den tycks närmast vara universellt gällande i vår nutid. Vi har tydligen i våra samhällen, faktiskt och historiskt, under 1900-talet givit skolplikten en särställning. Är det så att den också måste ges en särställning i den politiska filosofin?

Nytta

Som jag ser det kan alltså skolobligatoriet inte rättfärdigas med rättighetsargument. Låt oss då gå över till en annan del av den liberala traditionen, till nyttotänkandet eller utilitarismen. Nyttotänkandets grundläggande maxim har formulerats av Jeremy Bentham i början av 1800-talet. Grundtanken är att endast sådana lagar och institutioner skall inrättas i samhället som leder till "största möjliga lycka för största möjliga antal", på engelska "the greatest happiness principle".²⁴ Varje individ räknas då som lika, och tanken är också att det skall vara möjligt för individerna att kvantifiera sina upplevelser av "pleasure" respektive "pain", och dessutom att man på något sätt skall kunna göra en sammanställning av detta. Politiskt-filosofiskt är det ju vanligtvis filosofen själv som föreskriver eller postulerar en sådan kalkyl. Teoretiskt har både marginalnyttoteorin inom ekonomisk teori och medianväljarteorin inom politisk teori tolkats som sådana utilitaristiska mekanismer för att räkna samman individernas subjektiva sammantagna bedömningar av vad de uppskattar och vad de missaktar (Downs 1957, Buchanan 1988).

Medan rättighetstänkande kan medföra att vissa lagar bara inte får stiftas, finns inga sådana begränsningar inom nyttotänkandets politisk-filosofiska tradition. Alla lagar är möjliga, bara de kan härledas utifrån lyckokalkylens princip om största möjliga lycka för största möjliga antal. Här har vi kanske en politisk filosofisk grund för att rättfärdiga skolplikten? Det enda som krävs är just att en sådan kalkyl kan presenteras, eller i mitt fall åtminstone göras rimlig.

Är då skolgång nyttigt för individerna, så nyttigt att det motiverar en plikt att gå i skolan? Tanken skulle då vara att de lidanden som varje individ

får utstå genom skolplikten, såsom frihetsförlust under skoltiden eller tråkighetens tortyr, skulle uppvägas av fröjderna i framtiden. Dessa uppenbara fröjder är ju lätta att inse, kunskaper, social status och bättre förutsättningar att klara sig väl i livet. Därtill kommer, om lyckokalkylen skall utföras korrekt, att de individer som till äventyrs hamnar på minus i sin individuella kalkyl, måste vara påtagligt färre än de som hamnar på plus. Eller snarare, för att ytterligare komplicera kalkylen, att den samlade olyckan hos dem som hamnar på minus, väger klart lättare än den samlade lyckan hos dem som hamnar på plus.

Som i all utilitaristisk lyckokalkyl förvandlas det principiella problemet till en empirisk fråga. Hur ligger det till egentligen? Tjänar samhällets kollektiv av individer sammantaget på att ha gått igenom (genomlidit respektive genomfröjdat) skolundervisning? Låt oss antaga att den sammantagna lyckokalkylen i våra samhällen ett efter ett, och också över tid, skulle hamna på plus. Som jag ser det är detta ett argument för skolgång och utbildning. Men kan det motivera obligatoriet, det starka obligatoriet att frånta föräldrarna rätten att fostra och utbilda sina barn, och dessutom frånta barnen stora delar av sin frihet under barnaåren?²⁵ För att avgöra det måste vi göra en jämförelse med en annan samhällelig lyckokalkyl.

Antag att vi lever i samhällen med skolrättighet, och en motsvarande skyldighet för varje medlemsstat i FN att tillse att ett skolsystem finns där denna rätt kan utövas och grundläggande undervisning tillhandahållas kostnadsfritt, allt enligt FN-stadgan. Rimligen kan vi anta att en majoritet, och förmodligen en majoritet om 99 procent, skulle utnyttja denna rätt till utbildning. Dessutom skulle denna stora majoritet också, i FN-deklarationens anda, fritt få välja skola och skolform. Hur skulle då den alternativa lyckokalkylen komma att se ut? Som jag ser det skulle det behövas bra många fler skollösa än någon eller några få procent för att motväga den (rimligen) större lyckan för ett större antal (både barn och föräldrar) i det fria skolsystemet utan obligatorium. Vi vet ju dessutom att trots stora ansträngningar i obligatoriska skolsystem är det inga försumbara andelar i termer av procent som ändå misslyckas, i liberala och utilitaristiska termer, såväl i skolan som senare i samhällslivet.

Sammantaget ser jag det som svårt att utifrån en utilitaristisk lyckokalkyl kunna motivera obligatorisk skolgång. Fri skolundervisning för alla som en social rättighet, det går självklart att argumentera för. Men att motivera själva obligatoriet – nej. Bevisningen blir för krävande, antagandena är för skakiga, och det tänkbara empiriska utfallet alltför osäkert. Och eftersom skolobligatoriet ändå utgör ett så starkt intrång i ett liberalt tänkt fritt liv, så menar jag att (den utilitaristiska) bevisbördan för skolplikt bör ligga hos

dem som vill plädera **för** detta starka inskränkande obligatorium. Bevisbördan bör alltså inte ligga på dem som i likhet med undertecknad ställer sig skeptiska till om skolobligatoriet går att motivera utilitaristiskt.

Demokrati

Kan det så finnas argument för obligatorisk skolgång i demokratiska samhällen²⁶ som kan härledas från själva demokratins principer? I nutida demokratiteori utgår man allt som oftast från den amerikanske statsvetaren Robert Dahls livslånga brottning med demokratins teoretiska problem. Som han ser det utgör den ”polyarkiska demokrati”, som har vuxit fram under 1900-talet, ett fullkomligt nytt konstitutionellt system av världshistorisk betydelse. De principer som detta system vilar på är enligt Robert Dahl (1979/1994) fem:

- 1) **Effektivt deltagande**, i det att alla medlemmar i en politisk samfällighet skall ha lika och reella möjligheter att kunna höra de andra och höras av de andra.
- 2) **Röstlighet**, i det att alla slutliga beslut skall fattas genom att alla medlemmar har lika och reella möjligheter att rösta och att alla röster räknas som lika.
- 3) **Upplyst förståelse**, i det att alla har lika och reella möjligheter att få upplysning och tillräcklig information om vad politiska sakfrågor handlar om.
- 4) **Kontroll över dagordningen**, i det att medlemmarna har den exklusiva makten över vad som skall placeras på den gemensamma beslutsdagordningen.
- 5) **Inkludering av alla vuxna**, i det att alla vuxna medlemmar i en politisk samfällighet, till exempel alla boende i en territoriellt definierad statsbildning, skall räknas som politiska medborgare och tillskrivas fullt medlemskap. Det här sista kriteriet är ju ett krångligt sätt att försöka formulera en princip på generell nivå om politisk jämlikhet.

Låt oss för enkelhetens skull preliminärt acceptera Dahls välkända principer, och dessutom preliminärt bortse från de olika problem de bär på, såväl i sin formulering som i sitt genomförande.²⁷ Dessa första tre kriterier sammantagna innebär också kravet att andras åsikter måste tolereras av alla, att det måste råda effektiv tanke- och trosfrihet, att det måste råda effektiv organisationsfrihet, att det måste finnas en fri press och fria medier, att det måste finnas ett fritt utbildningssystem, men också att högre utbildning och forskning måste

vara fri och obunden av politiska och ekonomiska eliter. Då kan vi också se varför Robert Dahl, och statsvetenskaplig forskning, tvekar en smula inför att proklamera våra samhällen som "demokratiska" och mer ödmjukt eller kritiskt prövande hellre kallar dem "polyarkiska".²⁸

Kan så demokratiteoretiska principer motivera och rättfärdiga skolobligatoriet? En första tanke skulle kunna vara att en politisk demokrati kräver att alla medborgare skall kunna utöva sina demokratiska rättigheter och delta i det politiska meningsformandet och det politiska beslutsfattandet. Som jag ser det kan en sådan idé rättfärdiga fri skolundervisning för alla som en rättighet, men inte som en skyldighet och plikt.

En annan och kanske mer självklart bärande tanke är att den demokratiska principen om *upplyst förståelse* kräver ett skolobligatorium. Särskilt bjudande skulle detta vara om vi också kräver formell och reell politisk jämlikhet, alltså lika möjligheter för alla att delta i det politiska livet. Emellertid menar jag att även denna idé endast räcker till för att rättfärdiga fri skolundervisning som en rättighet, men inte som en skyldighet och plikt. Skall vi kräva en viss kunskapsnivå som en plikt bör vi motivera det med andra skäl än med demokratiteoretiska principer. Sammanfattningsvis menar jag att allmänna demokratiteoretiska principer inte kan motivera tanken på obligatorisk skola.

Men vårt skolobligatorium innehåller ju två delar till, de som gäller nationellt fastställt curriculum samt ett undervisningsinnehåll som propagerar för en viss samhällsordning och en viss politisk ordning. Kan man utifrån den politiska demokratins principer obligatoriskt i skolan förespråka en viss samhällsordning och en viss politisk ordning? I vårt fall ett sekulariserat modernt samhälle med representativ demokrati.

Rent demokratiteoretiskt måste ju all åsiktsbildning vara fri, så också den som förmedlas till barnen. Utifrån en pluralistisk demokratisk teori borde alla konfessioner, världsåskådningar och politiska grupperingar få ha egna skolor och egna läroplaner. Möjligen skulle man kunna garantera ett minimum av allmänna färdigheter och allmänbildning i en gemensam läroplan, men huvuddelen skulle med nödvändighet få vara fri. Detta skulle också vara förenligt med demokratiteoriens betoning att det universella inslaget gäller de politiska rättigheterna och procedurens opartiskhet. Innehållet och de partiskiljande åsikterna måste ju i samtliga fall vara partikulära och skiljaktiga. Den politiska demokratin utgår ju inte från åsiktskonformism utan från åsiktspluralism.

Slutsatsen blir att inte heller nationellt curriculum eller propagerandet i skolan för en viss samhällsordning och politisk ordning kan motiveras demokratiteoretiskt. Detta leder mig till följande sammanfattande omdöme.

Lika litet som utifrån rättigheter eller nytta kan skolobligatoriet rättfärdigas utifrån demokratiteoretiska principer. Det gäller dels själva skolplikten. Men det gäller dels också nationellt curriculum eller propagerandet för en viss samhällsordning och en viss politisk ordning.

Sammanfattning

Jag har svårt att finna något argument inom liberal politisk filosofi som skulle kunna stödja skolobligatoriet, trots dess utbredda förekomst och starka ställning. Inom den liberala politiska filosofins två huvudsakliga argumentationslinjer, rättigheter respektive nytta, var det svårt, för att inte säga omöjligt, att kunna rättfärdiga obligatoriet. ***Jag drar därför slutsatsen att liberal politisk filosofi – så långt jag nu hittills har kommit och så långt min ovan anförda analys är hållbar – är oförenlig med skolplikt.***

Vi står därför i en situation att i våra hjärtan och hjärnor antingen överge skolplikten för att behålla den liberala politiska filosofin, eller så behålla skolplikten men i så fall överge eller starkt modifiera liberal politisk filosofi. Även utifrån demokratiteoretisk teori är det svårt att motivera tanken på obligatorisk skola, med nationellt curriculum och propagering för en viss samhällsordning och en viss politisk ordning. Om vi vill fortsätta att vara för ett skolobligatorium, som till exempel i artikel 26 i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, måste vi alltså enligt min mening söka oss till annan politisk filosofi eller andra värdebaser än liberal politisk filosofi respektive demokratiteori.

Kommunitär politisk filosofi

Vilket stöd kan skolplikten få om vi så vänder oss till olika varianter av kommunitär politisk filosofi? I den politiska teorins och filosofins historia är olika kommunitära och/eller republikanska teorier om samhälle och stat de överlägset vanligaste. I nutiden återfinns vi kommunitärt och/eller republikanskt tänkande främst inom både nationell och kristen konservatism, samt inom olika varianter av socialistisk idétradition. Men också socialliberalismens idétradition bär till vissa delar på kommunitära och/eller republikanska inslag. I fortsättningen använder jag bara ordet kommunitär, i vetenskap om att benämningen republikansk ofta används bland teoretiker som vill distansera sig från den alltför holistiska ytterpolen i det kommunitära tänkandet (Skinner 1990).

Det utmärkande för kommunitärt tänkande är att samverkan och samhällsliv ses som primära och till dels som överordnade värden. I kommunitär

politisk filosofi har alltså individen inte bara rättigheter att kräva av samhället, utan i lika hög grad skyldighet att bidra till samhällslivet och dess utveckling samt att delta i det offentliga livet. Denna moraliska skyldighet kan alltså hänföras till tanken att utan ett existerande organiserat samhällsliv är vi alla utlämnade och försvarslösa. Att upprätthålla samhället är alltså en nödvändighet, och denna nödvändighet formuleras som medborgerliga dygder och plikter. Det råder således i komunitärt tänkande ingen motsättning mellan individ och samhälle, utan samhället består av individerna och individerna existerar bara i och genom samhällsordningen. För att göra en lång historia kort innebär alltså ett komunitärt politiskt filosofiskt tänkande att förekomsten av ett samhälle över huvud taget, en samhällsordning och därmed en politisk ordning utgör viktiga utgångspunkter i politisk filosofi (Kymlicka 1990, kap 6, Sabine & Thorsson 1973).

Särskilt viktiga tänkare i det man kan kalla en komunitär tradition är naturligtvis klassiker som Platon och Aristoteles, med Aristoteles' envisa framhållande av att människan av naturen är ett samhällslevande och samhällsbyggande djur, ett *zoon politikon*. Både för Platon och Aristoteles har den samhälleliga gemenskapen, *koinonia politikon*, ett värde i sig (Aristoteles 1986). I modernare tid har särskilt den konservativa traditionen efter Edmund Burke (1794) och Friedrich Hegel (1821) utvecklat de komunitära tankarna. En av Edmund Burkes mest inflytelserika idéer är den att ett samhälle inte bara kan tänkas tillhöra dem som lever i nuet, utan i lika hög grad tillhör de tillkommande, barnen och barnbarnen, men också förgångna generationer. Därför har vi en skyldighet och plikt, både mot våra förfäder och mot våra barn, att upprätthålla och vidareutveckla samhällsordningen och dess institutioner (Sabine & Thorsson 1973). Hos Hegel sticker komunitarismen filosofiskt djupare i det att han grundar individ och samhälle i en sammanhållen fenomenologi om vårt tänkande där vi inte kan undgå samhällstanken som startpunkt, vare sig vi tänker om individen, familjen, det ekonomiska livet eller staten (Sabine & Thorson 1973, kap 31, Taylor 1979, Dahlkvist 1995).

Liknande gemenskapsbetonande tankegångar, men från vänster, möter vi i den socialistiska idétraditionens olika varianter. Idéer om samhällelig samverkan som ett värde, och idéer om ett gemenskapsbaserat samhälleligt liv, återfinns hos de flesta socialistiska tänkare. Vi finner dem hos utopister som Owen och Fourier, anarkister som Bakunin och Kropotkin men mest inflytelserikt kanske hos klassiska socialdemokrater som Marx, Engels, Kautsky och Bebel.²⁹

Samhällstanken och gemenskapstanken får i komunitär tradition en stark ställning. Det gäller både i konservativ och i socialistisk idétradition.

Gemenskapen har en så stark ställning att den kan kräva en fostran och utbildning hos barnen som går utöver den som man kan få inom hemmen. Tanken på obligatorisk utbildning för barnen utanför hemmet återfinns vi redan hos Platon i hans dialog om *Staten*.³⁰ Naturligtvis är denna obligatoriska utbildning i Platons version något exklusivt, endast till för elitens barn för att hos dem inpränta troheten mot samhället och lösgöra dem från sina band till föräldrarna. Men i vår tid och i vår del av världen möter vi skolorobligatoriet som en skyldighet för alla, exempelvis i den svenska oscarianska patriarkala och nationella samhällsideologin. En av denna konservatismens inspiratörer är den tyske filosofen Hegel, som i sin tur betydde mycket för den svenske filosofen Christopher Jacob Boström.

Hegel är särskilt intressant i frågan om skolorobligatoriet. Enligt John Dewey är Hegel den filosof som kom att se den moderna nationella statens uppgift som främst utbildande (Dewey 1916/1944, s 93-99). Dewey framhåller att Hegel som en av de första preciserar motiven för ett modernt statligt utbildningsväsende. För Hegel inordnas utbildningen i det nationsbyggande och samhällsbyggande projektet att skapa en tysk nation och en tysk stat. På detta sätt, skriver Dewey, kom Tyskland i början av 1800-talet, som den första moderna staten, att införa ett offentligt skolsystem och obligatorisk grundläggande undervisning. Det offentliga systemet sträckte sig ända från grundskola till universitet. Det var ett system där alla privata undervisande verksamheter, med Deweys ord, var underkastade "jealous state regulation and supervision" (s 96).

De olika socialistiska pedagogiska reformidéerna vid 1800-talets början hade en liknande syn på skolorobligatoriet och det allmänna. Men de var inte alls inriktade på nationsbyggande, utan snarast på individers harmoniska samverkan i fredliga självförsörjande kommuner. Inte desto mindre tänkte de sig obligatorisk undervisning för barnen, iscensatt av glada och frivilliga kommunmedlemmar (Cole 1955). Vi finner sådana reformidéer, och tanken om obligatorisk undervisning, hos de tidiga brittiska och franska så kallade utopiska socialisterna. Vi finner dem också naturligtvis hos Marx och Engels i *Kommunistiska manifestet* från 1848, punkten 10 i deras politiska programförslag. Det är ju för övrigt en text som å ena sidan refererar tillbaka till den tidigare socialismens idévärld, men som ju senare, efter upphovsmännens död, kommer att grundlägga hela den senare nord-europeiska socialdemokratins diskurs och idévärld (Se t ex Dahlkvist 1999).

Obligatorisk skolgång är alltså i kommunitär tradition, såväl i konservativ som i socialistisk, närmast en självklarhet under de senaste två seklerna. Jag skall här i korthet försöka rekonstruera denna traditions argument. Jag vill redan i förväg förtydliga att jag bara har formulerat en snabb skiss.

Skissen är gjord på fri hand och skulle behöva förankras, förtydligas och renodlas, främst genom närmare analyser av centrala tänkares verk. Det betyder också att den kommer att behöva modifieras vid närmare studier och eftertanke. Jag är heller inte särskilt nöjd med den i dess nuvarande oskarpa utformning. Låt oss tills vidare se den som en preliminärt skisserad arbetshypotes för att vi skall kunna komma vidare.

Grundtanken i denna rekonstruktion av den kommunitära argumentationen för obligatorisk undervisning är att skolobligatoriet behövs för samhällsordningens/individernas och den politiska ordningens/medborgardygderernas skull. Särskilt det moderna samhället är så komplext att föräldrarna inte själva kan klara av denna fostrande och utbildande uppgift till samhällsordningens/individernas fromma. Men samtidigt är det också viktigt att barnen genom en obligatorisk skolgång också i viss mån ställs utanför sina föräldrars inflytande. Barnen har en egen rätt, varje barns exklusiva rätt, att utvecklas till självständighet, också gentemot sina föräldrar. I denna utveckling till självständighet – som personer, samhällsmedlemmar och självständiga medborgare – måste barnen understödjas av samhället genom obligatorisk skolgång. Skolan åläggs därmed en mycket krävande social och pedagogisk uppgift. Barnen betraktas alltså som potentiella personer, samhällsmedlemmar och medborgare redan som barn. Deras tid, energi och tankar "ägs" alltså inte bara av föräldrarna. I det kommunitära tänkandets tradition – sedan sekler och millennier tillbaka – "ägs" de delvis också av samhället.

Följaktligen kan vi inom kommunitärt (och/eller republikanskt) tänkande rekonstruera argumenten för ett skolobligatorium på följande sätt.

- 1) Ingen har rätt att ställa sig utanför samhället, eftersom vi lever i och av den samhälleliga gemenskapen. Det är den grundläggande samhällsdygden och samhällsplikten. Obligatorisk skolgång innebär en gemensam erfarenhet som grundlägger samhällsanda och samhällsgemenskap och därmed inpräntar samhällstanken som naturlig i barnet-individen, det vill säga den blivande samhällsmedlemmen och politiske medborgaren. Denna erfarenhet måste delas av alla i en balans mellan familjelivets partikularitet och samhällslivets universalitet. Därför måste skolundervisningen vara obligatorisk.
- 2) Individen behöver grundläggande fostran och grundläggande kunskaper som bidrar till både individens väl i den framtida samhällsordningen, men också till samhällsordningens fortbestånd och vidareutveckling. Leva i samhället förutsätter en omfattande kännedom om samhällsordningens lagar, regler och normer, men också deras

historiska relativitet och förändringsmöjligheter. Den kännedomen krävs av alla, därför måste skolundervisning vara obligatorisk.

- 3) Individen behöver fostran och kunskaper i samhällets allmänna kulturarv och traditioner, för att kunna föra det vidare och vidareutveckla det till samhällets väl. Den krävs av alla, därför måste skolundervisning vara obligatorisk.
- 4) Barn ses, mot bakgrund av psykologiska och socialpsykologiska teorier, som både omyndiga och potentiellt myndiga. Skolobligatoriet kan ses som en förlängning av en traditionell föräldrarätt och föräldraansvar att (tilldels mot barnets vilja) fostra och utbilda, för individens skull och för samhällets. Föräldrarätten övergår till, eller kompletteras med, en sorts samhällets rätt och ansvar att (till dels mot barnens vilja) utveckla barnen till självständiga samhällsmedlemmar på samhällsordningens villkor. Personlighetspsykologiska begrepp som harmoni och mognad är till stor del definierade i relation till processen att hitta sin plats i det sociala samspelet och i det samhälleliga sammanhanget. Detta inbegriper inte nödvändigtvis underdanighet. I det moderna samhället inbegrips tvärtom stora mått av självständighet och kritiskt tänkande, den moderna samhällsordningens kardinaldygder.

För den högre utbildningen tillkommer därtill:

- 5) Individen behöver en detaljerad fostran och kunskaper i samhällsordningens nuvarande nivå av ekonomiska, politiska, kulturella och sociala diskurser, inklusive konst och vetenskap. Både för sin egen skull som harmonisk och välmående individ, men också för samhällsordningens bestånd och vidareutveckling, vilket är nödvändigt för den individuella välfärden. (Underförstått: samhällets framtida ekonomiska och militära styrka samt dess administrativa, politiska, teknologiska, medicinska, vetenskapliga, konstnärliga och sociala med flera kapaciteter och kvaliteter.)
- 6) Individen behöver fostran i de samhällsbevarande och samhällsförändrande dygderna av medborgerligt deltagande – politik – dessutom i grundläggande medborgerliga dygder och färdigheter som krigskonst, fredskonst, konsten att hantera de vanligaste vardagsteknologierna (bilkörning, elektronisk kommunikation etc) samt färdigheter i talekonst och social kompetens, allt för samhällsordningens bevarande och vidareutveckling.

Låt oss preliminärt acceptera denna frihandsskiss av en kommunitär (republikansk) politisk filosofisk argumentation för skolobligatoriet. Vi kan då genast se att denna skiss kan ges både en fördemokratisk och en inomdemokratisk tolkning. Ovan mötte vi ju den oscarianska samhällsideologin i Sverige som ett exempel på en nationell konservatism, där inslag från komunitärt tänkande ligger till grund för idéer om utbildning och nationsbyggande. Idéer som samhällsordning och politisk ordning är där centrala och ingår med en speciell tolkning, som vi såg ovan. Samtidigt kan den komunitära grundtanken också förekomma **i modern och demokratisk form** i både högervariant och vänstervariant, vilket blir uppenbart i 1900-talets skolpolitiska diskussioner.

Samtidigt vill jag påpeka att den komunitära grundtanken om obligatorisk skola blir särskilt problematisk i just demokratiska samhällen. Hur kan man motivera skolobligatoriet i ett demokratiskt samhälle? Det var en krävande fråga att besvara för den liberala politiska filosofin, och den blir krävande även för komunitärt tänkande.

Lösningen för komunitär politisk filosofi ligger i att begreppen samhällsordning och politisk ordning, i skissens sex punkter, ersätts med begrepp som "det demokratiska samhället", "demokratins ideal", "demokratins politiska ordning", "demokratiska medborgardygder" etc. Det krävande i nuet är ju att omsätta den komunitära grundtanken i demokratisk form, att tänka ett skolobligatoriet som infogas i en demokratiskt tänkt och demokratiskt uppbyggd samhällsordning. Detta ställer krav på undervisningens utformning och innehåll, tolerans för olika religioner och åskådningar, förenandet av enhetligt skolsystem med mångsidigt innehåll, förenandet av tro och vetande och kanske till och med skilda vetenskapssyner, demokratiskt beslutade läroplaner, föräldrars medverkan etc. Det är ju ting som den svenska skoldebatten har handlat om under hela 1900-talet, och som jag definitivt inte skall gå in närmare på här (Se t ex Boman 2002).

Avgörande är dock att inse att begreppen "samhällsordning" och "politisk ordning" är mer allmänna och fundamentala än begreppen "demokratisk samhällsordning" och "demokratisk politisk ordning". Både historiskt och logiskt föregår begreppen samhällsordning och politisk ordning begrepp som "demokrati" eller "ett demokratiskt samhälle". De senare kan inte tänkas utan de förra. Det är en viktig insikt från den politiska filosofins historia och den systematiska politikvetenskapliga (statsvetenskapliga) begreppsbildningen. Men också den politiska historien ger oss denna insikt. Den svenska fördemokratiska konstitutionella monarkin var ju en förhållandevis legitim politisk ordning. Skolobligatoriet kan alltså uppfattas både som progressivt och legitimt även i icke-demokratiska samhällen. Men låt oss, helt apropå, göra en liten utflykt till Frankfurt för att få litet omväxling.

Jürgen Habermas och skolobligatoriet

Hur skulle en så pass inflytelserik nutida samhällsfilosof som Jürgen Habermas se på dessa ting? Vilka argument anför han i frågan om skolobligatoriet? Svaret är att han förmodligen inte anför några argument i denna sak alls, utan drar sig undan. Och här skulle jag vilja anför en allmän kritik mot Jürgen Habermas' samhällsfilosofi och politiska filosofi. I grund och botten är nämligen Habermas präglad av sin bakgrund i den nymarxistiska rörelsen under 1960-talet. Nymarxismen innehåller ju en attityd att så långt möjligt dra sig undan från uttrycklig normativ argumentation, eller vill rent av göra en dygd av att inte argumentera normativt. Man nöjer sig med att hålla sig allmänt "kritisk" till rådande samhällsordning. Det är ett kännetecken för nymarxismen att den ytterst sällan föreslår någon egen modell för framtidssamhället, eller normativt försvarar sådana samhälleliga institutioner som man ändå gillar. Det är en punkt där nymarxistisk politisk filosofi måste kritiseras och övervinnas enligt min mening.³¹ Förutom en allmän grundläggande brist och politisk filosofisk oförmåga leder hållningen till att bakdörren inom vänsterns politiska och politisk-filosofiska tänkande står vidöppen för diverse ideologiska konvenanser och *political correctness*, där en kritisk normativ analys och kritiskt tänkt samhällsvetenskap i stället skulle behövas.

I Jürgen Habermas' samhällsfilosofi torde skolobligatoriet snarast och främst ses som en typisk mekanism där "systemvärldens" offentliga makt breder ut sig över "livsvärlden" (Habermas 1981/1982, Bd 2 s 471-475). Därtill kommer att Habermas spännande diskursetik, och idéer om deliberativ demokrati, ju inte är idéer om hur samhällen konstitueras eller ens bör konstitueras. De kan inte heller användas för att komma fram till den ena eller andra substantiella åsikten i samhälleliga organisationsfrågor, till exempel om vi bör ha eller inte ha skolobligatorium. Diskursetiken är procedurrell och föreskriver vissa förutsättningar för att en *herrschaftsfrei* diskussion skall kunna äga rum. Det är vi vanliga dödliga som i den deliberativa idealsituationen sedan skall argumentera i sak för det vi tror på, komma fram till gemensamma målsättningar och samsa ihop våra problembilder och lösningsförslag. Habermas är på detta sätt ingen substantiell politisk filosof. Han talar endast om för oss hur vi skall arrangera vår diskussion för att vi själva skall kunna komma framåt (Habermas 1991, s 185-199).³²

Bortsett från denna begränsning innebär ändå hans tänkande en spännande modell för hur samtal kan och bör arrangeras i de skolobligatoriska klassrummen (som vi av någon anledning redan har bestämt oss för, men som Habermas inte tar ställning till) för att demokratins samhälle och en demo-

kratisk skolas utbildningsmål skall kunna fördjupas och förverkligas (Englund 2000). I Habermas tänkande blir fostran till deliberativt medborgarskap och utövandet av politiska rättigheter en huvudpunkt (Englund 2002). Den deliberativa processen blir till en procedur som kan tillämpas i allehanda situationer och institutioner. På den punkten blir Habermas påtagligt parallell med Herbert Tingstens gamla idé om demokrati som en innehållsligt neutral "överideologi" (Tingsten 1945/1960, s 42-43) – riktigt liberal säger några, ett förräderi mot liberalismen anser andra – eller med Robert Dahls tankar, om att demokrati måste definieras procedurellt och inte innehållsligt.³³

Själv tar jag Habermas på fullkomligt allvar och menar att tidskriften *Utbildning och Demokrati* är en alldeles utmärkt och (förhållandevis)(!) "*herrschaftsfrei*" arena för en sådan diskursiv och delibererande dialog. Jag tar alltså chansen att i en ganska idealisk Habermasiansk samtalsituation göra ett prövande och undersökande inlägg om hur vi skall kunna rättfärdiga skolobligatoriet, om vi nu skulle vilja det.

Skolobligatoriets manifesta och latent diskurs

De resultat som vi hittills har uppnått kan sammanfattas som så. Utifrån liberal politisk filosofisk tradition, med dess grundläggande idéer om individens rättigheter och individens nytta, är det svårt, för att inte säga omöjligt, att rättfärdiga skolobligatoriet. Ett undervisningssystem för alla kan visserligen självklart rättfärdigas. Men både rättighetstänkandet och nyttotänkandet räcker bara till att rättfärdiga idén om en *frivillig* undervisning för alla.

Det är först när man för in idéer från kommunitär politisk filosofi (i en eller annan form) som det blir möjligt att rättfärdiga *obligatorisk* undervisning. Det är tesen i min argumentation så långt. Det ställer oss också inför frågan om och i hur hög grad vi är beredda att ställa upp på kommunitärt tänkande. En del av oss, som läser denna artikel, är nog kommunitärer av födsel och ohejdad vana. Andra av oss värjer sig mot det kommunitära idéinnehållet, såväl i äldre och fördemokratisk gestaltning som i modern och utvecklat demokratisk variant.

Hittills har min argumentation och framställning varit normativ. Jag har sökt och prövat olika normativa argumentationslinjer. Låt oss nu i stället förflytta oss över till den faktiska skoldiskursen. Inledningsvis konstaterade jag att vi i skoldiskursen under 1900-talet, och särskilt i nuet, fann en tystnad och ett tomrum just där en argumentation om skolobligatoriet borde ha brett ut sig. Det var som om argumentationen för själva obligatoriet har tryckts ned i tystnadens källarvåning.³⁴ Den uttryckliga argumentationen om undervisningen rörde i stället rätt till utbildning,³⁵ samt, efter att denna

rättighet accepterats som utgångspunkt, en livlig och omfattande diskussion om undervisningens mål, innehåll och arbetsformer.³⁶ Att man redan diskuterar mål och riktlinjer i en **obligatorisk** skola blir ett diskursivt konstant-hållande som har intagits genom en tyst tankeglidning.

Därmed vill jag ställa frågan om inte skoldiskursen kan sägas bestå av två delar. Å ena sidan en **manifest** del som handlar om rätten till och nödvändigheten av utbildning för alla. Å andra sidan en **latent** del som handlar om obligatoriet och alla de överväganden och argument som krävs för att vi skall acceptera ett obligatorium. Vidare menar jag också, **att den manifesta delen främst präglas av de liberala diskursiva elementen i termer av nytta och rättigheter**. Det är som om liberalismens politiska filosofi har erbjudit de språkliga uttryck med vilka vi kan hantera våra politiska och manifesta tankar i de offentliga diskussionernas salonger.³⁷ **Den latent delen, däremot, bär på kommunitära grundtankar**: Genom att de är latent finns de där som källarvåningens omedvetna och oproblematiserade intuitiva grumligheter som endast blir synliga om de genom dialog skulle tvingas fram och språkligt formuleras. Min egen kunskapsprocess i denna artikel har varit just en sådan självkritisk och självdialogisk belysning av halvt utsagda intuitiva grumligheter, som jag påpekade inledningsvis. Detta är för övrigt den sedvanliga metoden inom politisk filosofisk reflexion och idékritik.³⁸

Om denna min hypotes om hur skoldiskursen faktiskt är sammansatt är rimlig, borde vi finna spår av dessa båda diskursiva nivåer. Liberalism och kommunitarism ses ju, åtminstone från politisk filosofisk horisont, som hund och katt. De utgår från var sin axiomatiska utgångspunkt: den abstrakta individen respektive det konkreta samhället. Rimligen borde vi i skoldiskursen, åtminstone på någon punkt, se spår av denna dubbelhet. Främst borde vi finna kommunitära tankar på en eller annan central plats, eller spår av kommunitära tankar som liksom bryter igenom och tar plats i den manifesta liberalismens språkvärld. Eller så borde vi kunna finna motsägelser och kollisioner mellan liberalism och kommunitarism. Jag skall nu göra ett par, som jag ser det, intressanta nedslag där jag tycker mig finna just sådana spår av skoldiskursens dubbelhet.

Den första gäller FN-deklarationens artikel 26 som jag ju redan ovan analyserat. Den starka utgångspunkten i en rättighetsförklaring, att alla har rätt till undervisning, åtföljs abrupt av stadgandet om att grundläggande undervisning skall vara obligatorisk, varefter ett ytterligare stadgande följer om föräldrarnas rätt att välja undervisning för sina barn. Läsaren kanske inte är beredd att skriva under på min starka bedömning om detta som motsägelsefullhet. I så fall kanske läsaren åtminstone kan hålla med om att artikel 26 är formulerad på ett sätt som behöver en hel del generös tilläggs-

tolkning för att bli logiskt hållbar, men kanske ännu hellre skulle behöva en genomtänkt omformulering.

Det andra nedslaget gäller en påtaglig närvaro av kommunitära tankegångar i den svenska skoldiskursen, tankar som kanske också kan ses som en kollision mellan manifest och latent, eller åtminstone som att det latent har brutit fram genom ytan och tagit plats i det manifesta. Det som jag tänker på är den svenska skollagens portalparagraf, som naturligtvis i likhet med FN-deklarationens artikel 26 är resultatet av en politisk kompromiss, men samtidigt ändå uttrycker en mycket bestämd syn på (den obligatoriska) skolans roll som måhända kan förklara skolobligatoriets accepterande som en självklarhet. Skollagens portalparagraf lyder i sin utformning från 1991:

Alla barn och ungdomar skall...ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet...Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras **harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar**. Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar (SOU 1992:94, s 47, min kursivering).

Den tidigare formuleringen av samma textställe var likalydande, men inte desto mindre också intressant:

Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja **elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar** (s 60, min kursivering).

Det man för det första kan konstatera i detta är betonandet av tanken om "ansvarskännande samhällsmedlemmar" som ett viktigt utbildningsmål. Om man jämför de två textvarianternas kursiverade formuleringar finner man en något annorlunda betoning i uppgiften. Den tidigare krävde av skolan en utveckling av harmoniska människor **och** till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar. Den senare framhåller harmonisk utveckling **till** ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar.

Som jag ser det är dessa tankar påtagligt kommunitära. Det man formulerar är tanken på en personlighetsutveckling och mognad som definieras i termer av just det existerande (eller framtida tänkt existerande) samhällets institutioner och normer. Uttryckligen stadgas i läroplanen att:

Skolan har uppgiften att dels överföra värden, kunskaper och färdigheter, dels förbereda eleverna för att leva och verka i det framtida samhället. Skolan skall förmedla sådana mer beständiga kunskaper och färdigheter **som utgör den gemensamma referensramen som alla i samhället behöver**. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och förmåga att tillägna sig och använda kunskap blir därför viktiga... (s 148, min kursivering).

De anförda textställena innehåller tanken om samhället som närvarande både i och utanför individerna, såväl i det förgångna som i framtiden. Förändringar i framtidens arbetsliv och teknologiska system betonas också, för individen och för samhället på det typiska sammanflätade sättet. Därtill finner vi formuleringar som: "Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra ett kulturarv – värden, tradition, språk, kunskaper – från en generation till nästa" (s 148). Det är som om Edmund Burke eller Aristoteles stått med pekpinnen framför svarta tavlan.

All denna komunitära samhällssyn ingår i den svenska nutida offentliga politikens skoldiskurs. Och skoldiskursen i Sverige finns i ett samhälle med **obligatorisk** skola och starka nationella läroplaner (även om man tillåter en ny flora av huvudmannaskap). Om man betänker skolobligatoriets och de nationellt gällande läroplanernas starka ställning, står vi ju idag, som jag ser det, i svensk skoldiskurs bara ett tuffjäät från 1800-talets komunitära samhällsideologiska ståndpunkt. I Karl XIV Johans proposition från 1842 uttrycks kraven, som vi såg ovan, att undervisningen skall se till att eleverna fostras till "oskadliga samhällsmedlemmar" och till "nyttiga medborgare". Men där fanns också det uttryckliga kravet att eleverna skall ges sådana kunskaper som gör dem förmögna att "rätt fatta samhällsplikten".³⁹

Som jag ser det finns det tydliga och påtagliga komunitära inslag som både genomlyser och motiverar skolobligatoriet som ett samhällsorganiserande grundelement, inte bara i svensk skoldiskurs, utan i många moderna samhällen. Hur skall detta förklaras? Förklaringen torde vara att samtliga nu dominerande politiska ideologier i Sverige och jämförbara länder i praktiken bär på en sådan stark komunitär bas i tänkandet. Den komunitära tankevärlden, som jag ovan placerade som en stark latent strömning, skulle alltså stå stark i flera av de hegemoniska politiska ideologierna såsom socialliberalismen, socialdemokratien, kristdemokratien och den nutida liberal-konservatismen (den senare hos Tories i England och Moderaterna i Sverige). Skolobligatoriet är den punkt där denna starka gemenskapstanke och samhällstanke blir synlig under en ideologisk manifest retorisk yta där det mest talas om rättigheter, fritt val och individens behov. Skolobligatoriet synlig-

gör politisk-filosofiska krav på samhällsanda och samhällsansvar till gränsen av skyldighet och plikt.

Ser man det historiskt kan man konstatera att skolobligatoriet från början var ett elitistiskt projekt för överheten. Skolobligatoriet i 1800-talets Tyskland eller Sverige var ett nationellt projekt för modernisering och nationell uppbyggnad. Det drevs av monarkin och de ledande eliternas ideologer och politiska företrädare. Men ganska snart, i takt med folkrörelsernas och de moderna politiska rörelsernas framväxt, glider skolobligatoriet över till ett redskap för de lägre stånden och sociala skikten. Skolobligatoriet blir en idé och förhoppning om att barnen skall undandras från det då självklara barnarbetet. Det är de liberala och socialistiska reformvännernas position. I nutida form menar jag, utan närmare analys, att detta fortfarande kan ha varit ett viktigt argument vid tillkomsten av FN-deklarationens artikel 26. Barnarbete är ju fortfarande en självklarhet i alltför många delar av världen.

Men en annan politisk motivering gjorde sig snart gällande och kom att dominera inom främst socialliberal och socialdemokratisk skolpolitik, men även inom kristdemokratien och liberalkonservatismen när dessa efter hand kommit att acceptera demokratin och definiera sig som folkliga masspartier. Det är tanken att skolan är en av de viktigaste bastionerna att bekämpa klassamhället och klasskiktningen. Utbildning har ju traditionellt varit en av de viktigaste klassreproducerande mekanismerna. Skolobligatoriet blir en av de viktigaste garantierna för att de breda folklagen skall ges samma möjligheter till "likhet" i utbildningen. En skola lika för alla är inte bara en fråga om individuella färdigheter utan en fråga om en framtida jämlik samhällsordning, eller åtminstone en jämlikhet i utgångspunkter så långt det är möjligt. Denna grundtanke har nog varit, tillsammans med den kommunitära samhällstanken, en av de viktigaste politiska argumenten för skolobligatoriets ställning. Eller med Olof Palmes ord i en riksdagsdebatt som idag kan låta som en obsolet reminiscens, men som jag tror sammanfattar mer än ett sekels grundtanke inom socialliberalt och socialdemokratiskt tänkande: "Skolan är och förblir en nyckel till att avskaffa klassamhället".⁴⁰

Samhällsordningen och vi

Idéer om "samhällsordningen" och "den legitima politiska ordningen" är tämligen frånvarande som ord i det politiska språket och i den manifesta offentliga diskursen i Sverige av idag. I stället domineras det politiska samtalet av idéer om "demokrati", "effektivitet", "nytta", "frihet" och "rättigheter". Detta är som jag ser det en konsekvens av demokratiseringen sedan 1920 och av välfärdsstaten sedan 1945. Begrepp som "samhällsordning"

och "legitim politisk ordning" är ju inte uttryckliga problem i ett stabilt och fredligt samhälle. De ställs på dagordningen i krissituationer, när ett samhällssystem störtas eller när en statsbildning föds. Kort sagt, i 1980-talets Libanon eller 1990-talets Bosnien skulle begreppet "legitim politisk ordning" vara mycket mer aktuellt än i Sverige efter 1945.

Inte desto mindre är begreppen "samhällsordning" och "legitim politisk ordning" fundamentala för de andra politisk-filosofiska begreppen. Man skulle kunna säga att begrepp som "demokrati", "effektivitet", "rättigheter", "frihet" och "nytta" förutsätter att vi redan har tänkt begreppen "samhällsordning" och "legitim politisk ordning". Rent logiskt är begreppet "legitim politisk ordning" alltså mer fundamentalt än "demokrati" och "rättigheter". De senare utgör snarast delmängder av eller aspekter av en legitimt inrättad och upprätthållen politisk ordning.

Men samhällsordningen och den legitima politiska ordningen är också *historiskt* grundläggande för existensen av fenomen som "demokrati" och "rättigheter". Vi kan ta statsbildningen Sverige som exempel. Där har vi, sedan enväldets fall 1718, en visserligen fördemokratisk, men i praktiken allt mer politiskt legitim, och allt mer konstitutionellt inramad monarki; särskilt efter konstitutionen 1809 och i ännu högre grad efter de konstitutionella reformerna 1862 och 1866. Denna monarki innebär en successivt begränsad kungamakt där riksständerna och sedan riksdagen får allt större inflytande. Den innebär också en successivt etablerad rättsstat, med en ökande formell och reell tryckfrihet, organisationsfrihet, yttrandefrihet och trosfrihet med mera. En tydlig rättsordning och rättsprocedur gäller och dömer enligt lagarna (sedan är det naturligtvis en mer omstridd fråga vilket idépolitiskt och klasspolitiskt innehåll dessa lagar bär på). Historiskt sett existerar alltså en till en viss grad accepterad och legitim samhällsordning och politisk ordning *före* den politiska demokratin. Detsamma gäller i andra jämförbara länder. Man skulle också kunna tillägga att det faktum att politisk demokrati kom att genomföras fredligt i de flesta av Europas stater har att göra med att den tidigare monarkiska ordningen till en viss grad var så pass etablerad och legitim. Främst i de länder där monarkin var i hög grad illegitim (som till exempel i Ryssland) kom processen att avskaffa monarkin och inrätta en mer demokratisk ordning att bli våldsam (och i Rysslands fall till slut till och med anti-demokratisk).

Min hypotes är att vi alla (som läser denna text) i en eller annan form bär på detta kommunitära tänkande med sin kombination av manifesta och latent ideologiska och diskursiva element. Jag menar att som avgörande idéer i den latent diskursen förekommer tankar som utgörs av någon sorts modererad variant av den nationalromantiska konservatismens samhälls-

bild, eller någon sorts modern kommunitarism. Vi anser, i grund och botten, även om vi kanske inte vill erkänna det fullt ut, att det inte bara är för barnens individuella välfärd som de måste gå i skola obligatoriskt. För i själva definitionen av individuell välfärd ingår definitionsmässigt tanken att det är individens välfärd *i en viss samhällsordning* vi tänker oss. Teknologiskt, kulturellt, socialt, moraliskt är det ju *vissa* bestämda *mores* som vi vill fostra/lära/bilda barnen i. Teknologiskt skall barnen kunna hantera IT och den elektroniska världens digitala tänkande och språk. Kulturellt skall barnen å ena sidan behärska den europeiska historiska traditionen, å andra sidan den kommersiella globala masskulturens koder, kombinerat med självständiga ställningstaganden och kritiskt tänkande. Socialt skall barnen inta modernitetens alla sociala koder och sociala kompetens, till exempel kombination av hjälpsamhet, självständighet, individualism och distans. Moraliskt skall barnen omfatta vissa grundvärden, till exempel tolerans, värderelativism (motsatsen till fundamentalism) och mänskliga rättigheter. Detta utgör sammantaget en träning och fostran för en *viss* samhällsordning och en *viss* politisk ordning, oavsett om vi vill kalla den modern, postmodern eller andramodern (Carleheden 1996). Sammantaget ger alltså alla dessa individuellt formulerade utbildningsmål en utbildning som är till för en *viss samhällsordnings skull*.

Vi vill alltså, de flesta av oss, även om vi har svårt att erkänna det, säkra framtiden för en viss samhällsordning. Det är den socialt liberala blandekonomin, med sin offentliga sektor, sin kulturella (post-, andra-) modernitet och sin värderelativistiska värdegrund och sitt tolerans*credo*. Vi vill också säkra framtiden för en viss politisk ordning, det jämlika politiska medborgarskapet och den pluralistiska och polyarkiska representativa demokratin. Samtliga dessa latent existerande kommunitära önsknings leder oss till skolobligatoriet. Särskilt jämlikhets- och jämställdhetskraven, tanken på ett jämlikt medborgarskap, lika till såväl värde som rättigheter och plikter, leder oss till att stödja skolobligatorium och en läroplan lika för alla. Kort sagt, är vi på denna punkt ungefär som föräldrar i alla tider har varit. Enligt vår mening skall barnen göra i framtiden det som vi själva anser vara gott, *om vi så skall tvinga dem till skolan för att lära sig det!*

Detta sista är naturligtvis tankeprovocerande formulerat, men inte desto mindre skrivet med allvar. För om vi anser detta, menar jag att vi inte skall hymna om saken. Vi skall stå för vår samhällsordning och vår politiska ordning. Vi skall stå för vårt skolobligatorium. Men vi skall då också erkänna att vi kanske ser dem nästan som egenvärden, det vill säga att det finns ideologiska element i vårt politiska tänkande, visserligen latent men inte desto mindre påtagligt närvarande, som är kommunitära och kollektivistiska,

trots att de närmast strider mot den socialliberala och individualistiska retoriken i de manifesta diskursiva uttrycken. I den meningen är vi kanske alla litet grand och i modererad form som Aristoteles i hans konstaterande om människan att hon till sitt väsen är ett *zoon politikon*, ett samhällslevande och samhällstänkande djur, eller som Giddens (1991) eller Bourdieu (1999) som också försöker övertyga oss om detsamma.

Här står jag och kan inte annat!

Jag tillhör en politisk generation som inte självklart har lätt att acceptera politiska idéer som samhällsordning och politisk ordning. I det 1960-tal där min generation formade sin politiska grundhållning var snarast frihet och frihetlighet ledord inom den så kallade "nya vänstern". Det leder till att den analys som jag genomfört ovan också tar formen av en fortsatt och pågående inre uppgörelse, eller ett inre förtydligande. Skall jag acceptera skolobligatoriet som en grundsten i det moderna samhällsbygget måste jag, det är ju kärnan i min analys, acceptera ganska stora mått av komunitärt tänkande. Jag måste ställa det ordnade samhället och den politiska ordningen i centrum. Samma resa från frihetlighet till samhällsansvar tror jag också att många av 1980-talets nyliberaler och libertarianer har fått göra, till och med en så pass genomtänkt politisk person som moderatledaren Carl Bildt (Dahlkvist 1984, 1985, 1995 och 1999).

I en tidigare essä om "Det civila samhället i samhällsteori och samhällsdebatt" (1995) har jag skisserat hur begreppen om samhällsordningen och den politiska ordningen har tryckts undan av nutida diskurser. Både inom den nya vänstern och den nya högern har ett orealistiskt drag av frihetlighet grumlat analysen av staten. Staten och det politiska, även i polyarkiskt anständiga demokratier, har definitionsmässigt setts som överhet eller närmast en förtryckande apparat. Genom olika begreppsliga dikotomier av typen "staten kontra det civila samhället", men också i Jürgen Habermas' idé om "systemvärlden" som förtryckande breder ut sig över "livsvärlden", har stat och politik, som jag påpekar i essän, definitionsmässigt ställts mot "oss", "folket" eller "de vanliga människorna". I essän om "Det civila samhället..." framhåller jag också hur avgörande nödvändigt det är att återinföra politikbegreppet och idén om det politiskt ordnade samhället som centrum för – just – politisk filosofiska ställningstaganden och överväganden.

Denna artikel skall ses som en preliminär probleminventering och en inre resa. Den har föranlett mig till förtydliganden som jag inte riktigt trodde mig finna från början. Att nödvändigheten av att precisera och vidareutveckla den komunitära tanketraditionen var så stor hade jag inte trott.

Min skiss ovan får ju också ses som en preliminär arbetshypotes. Att FN-deklarationens artikel 26 bar på så många intressanta motsägelser, och liksom fordrar en närmare historisk analys av sin tillkomsthistoria, hade jag inte trott. Att den latent diskursen om skolobligatoriet, som jag kallar den, var så närvarande och stark, i svensk offentlig skolpolitik, men därmed också i europeisk och amerikansk, hade jag heller inte trott. Detta är teman som jag naturligtvis bara har kunnat förhålla mig till alltför svepande, och som jag skulle vilja återkomma till i andra sammanhang. I väntan på detta hoppas jag kanske ändå ha kunnat stimulera till en eller annan invändning, eller rent av ha inspirerat till en delibererande och förhoppningsvis *herrschafsfrei* diskussion.

Noter

1. Med svensk skoldiskurs som exempel kan följande citat anföras om vad jag menar med offentligt fastställda utbildningsmål. Citatet hämtas ur statsrådet Beatrice Asks direktiv till Läroplanskommittén år 1991. Statsrådet Ask var verksam i Carl Bildts retoriskt antipolitiska regering, som ville begränsa det politiska spelplan på alla områden. Det ger en särskild relief åt hennes förvaltningspräglade skolpolitiska retorik: "Skollagen innehåller de grundläggande bestämmelserna för det offentliga skolväsendet...Läroplanerna skall innehålla övergripande mål och riktlinjer för utbildningen i landet. Läroplanerna är underordnade skollagen och överordnade...kursplanerna i samtliga skolformer. Läroplanerna skall fastställas av regeringen..." SOU 1992:94, bil 2, s 332. För en kort analys av den antipolitiska ideologin hos moderaterna vid 1990-talets början, se Dahlkvist (1995).
2. Kunskaper är inte bara sådant som står i böcker, utan böcker läses alltid i erfarenheternas ljus. Jag gick under femtiotalet i en idyllisk och pedagogiskt högtstående folkskola med B-form i Torsång, Stora Tuna, i Dalarna. Vissa skoltimmar var ändå, trots mina storartade lärare, så tråkiga att man närmast måste beteckna dem som psykisk tortyr av barn.
3. Som statsvetare är mina specialområden politisk teori, samhällsteori och vetenskapsteori.
4. Enligt David Eastons definition är detta det som definierar politik, att handlingar och samverkan relateras till eller är inriktade mot det auktoritativa beslutsfattandet i det samhälleliga sammanhang som är för handen; se t ex David Eastons *The Analysis of Political Structure* (1990).
5. Att analysera diskursiva tomrum har en tradition. Den gamle strukturalisten Louis Althusser, samtida och direkt och indirekt samverkande med Foucault, har visat hur en diskursiv *lacun*, ett tomrum, kan vara närvarande i en strukturerad text just genom sina avtryck, det vill säga vara *decinée en creux* som Althusser skriver. I Althusser fall gäller det strukturen i Marx' teori om kapitalismen där kapitalets institutionella logik (och maktlogik) är närvarande i teorin genom sina avtryck. Se Althusser *För Marx* (1968), eller min egen *Att studera Kapitalet* (1978). Detta tomrumstänkande finner vi ju senare utvecklat i andra idéanalytiska sammanhang hos den strukturmarxistiske Althusserlärjungen Ernesto Laclau (1977, 1985, 1996) eller psykoanalytiskt vidareutvecklat hos Žižek (1989).
6. Curt Räftegård har insisterat på fruktbarheten med termen "prat" för vårt vardagliga talande, i stället för benämningar som "tal", "samtal" eller "debatt". Se Räftegård *Pratet som demokratiskt verktyg* (1999).

7. När både offentlig politik och tongivande forskare har samma diskurs är det inte lönt att titta i media. Den politiska journalistiken, liksom medier i allmänhet, är i nutiden märkligt tankeförlappad, under ursäkter om vinstintressen, nyhetsjakt och medielogik. Vad skulle det ha blivit av Axel Danielsson på "Arbetet" eller Hjalmar Branting på "Socialdemokraten", en gång i tiden, om de hade haft den inställningen? (OBS! retorisk fråga med viss förtvivlan.)
8. Se t ex Dahlkvist, Mats (1982) *Staten som problem*, kap 4, och andra arbeten som brottas med det så kallade. struktur-aktör problemet.
9. Se t ex Bourdieu (1999) som när det gäller den kvinnliga underordningen talar om en socialt konstruerad och kulturellt traderad habitus och praxis som blivit så fastcementerad att den närmast liknar natur – och inte kultur.
10. Se t ex *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*, SOU 1992:94, s 9, 25, 35-43, 47 etc. Än knapphändigare och direkt *in medias res* är texten i t ex *Lgr 80 Läroplan för grundskolan*. På denna punkt, det offentliga trycket, skulle jag vilja återkomma till en mer noggrann idékritisk analys av den dominerande diskursen och de dominerade kontradikserna. Mitt tips är dock att skolobligatoriet skulle visa sig stå starkt, just i ett självklarhetens tomrum, på platsen av en samhällsorganiserande kölbult i det som ibland kallas "västerländska samhällen"?
11. På denna punkt stöder sig Ödman på Gunnar Richardssons (red) *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1992* (1992).
12. Se t ex avsnittet om folkskolestadgans tillkomst år 1842, s 470ff, eller det om enhetsskolans/grundskolans införande år 1961, s 575 ff. Mitt eget normativa och kritiskt resonerande perspektiv är naturligtvis inte det som genomsyrar Per-Johan Ödmans mentalitets-historiska arbete, vilket ju är rimligt. Skall man emellertid ta Ödmans hermeneutiskt-existentiella förhållningssätt på allvar (se hans förord s xiii) måste man ju förr eller senare komma fram till normativa politiska ställningstaganden om vad vi tycker är bra: för oss själva, för våra barn och för samhället. Det normativt kritiska och självständiga tänkandet är ju rimligtvis en lika stor del av vår hermeneutiska existens (för att nu inte tala om vår demokratiska) som den del av oss som accepterar mentaliteter och infogar oss under diskursers tanketvingande logik.
13. I den nu dominerande engelsk-amerikanska politisk-filosofiska diskursen är det självklart att tala om "liberal democracy". Att översätta detta till svenska med "liberal demokrati" är en omöjlighet, även om det ofta görs; och det "liberala" i denna tradition beror ju rimligen på vilken definition av liberalism man tänker sig. Rimligare är att säga "pluralistisk" och/eller "procedurell" representativ demokrati, såvida man inte faktiskt tänker sig att begreppet demokrati inom sig begreppsligt inrymmer en liberal samhällsordning.
14. Se t ex Sabine & Thorson(1973), kap 30-31. Som vi skall se nedan, i avsnittet *Kommunitär politisk filosofi*, är Hegel viktig som länk för att förstå skolplikten som politisk filosofisk självklarhet, men i modern form, utan Gudsbegrepp, med ett fenomenologiskt tänkt sedlighetsbegrepp som norm.
15. Detta framhölls nogsamt av dåtida kritiska debattörer som Hjalmar Branting eller August Strindberg, en offentlig definition av rättstänkande som dessa fritänkare också personligen fick möta i rättsliga processer. Se t ex Richardsson, Gunnar (1963), s 60, 97-98.
16. Så t ex bekymras Adam Smith i arbetet *An Inquiry into the Causes of the Wealth of Nations* (1777) om präster och lärare som brister i att uppfostra menigheten som annars lätt kan fall till föga för uppviglare och andliga charlataner. Se Book IV. Se även Hegel, G W F (1821/1972) *Grundlinien der Theorie des Rechts*, som upptar en hel del av problemet att uppfostra, styra och korrigera folket.

17. Se t ex Sabine & Thorson (1973) *A History of Political Theory*, kap 14. Det är för övrigt samma idé med en monoteistiskt tänkt Gud som normkälla som även judisk och islamisk traditionell politisk filosofi vilar på.
18. Jag menar naturligtvis inte att vi borde ha gjort det. Varje politisk klokhet förbjuder sådant strunt. Men detta är ett fritt och kunskapsökande samtal om politisk-filosofiska ting, och då måste man sätta fantasin i arbete ibland.
19. Det är den benämning jag föredrar på den allmänna demokratiteori som inte är "liberal" i att förutsätta marknad och privategendom, och heller inte är "socialistisk" i att förutsätta arbetarägda företag och/eller planerad ekonomi, utan som tänker den politiska styrelsen som konstitutionellt neutral i förhållande till samhällsordningens utformning i övrigt.
20. Se t ex Sabine & Thorson (1973), s 478ff. För en analys av Lockes samhälls- och politikbegrepp, se även Dahlkvist, Mats (1995). Lockes begrepp "estate" har ju en stark betydelse av fast egendom, det vill säga möjlighet att försörja sig, men är också grunden för medborgerlig autonomi, att inte vara beroende eller i tjänst hos någon. I den meningen är Locke och mycken liberalism begränsad till en "possessiv politisk individualism", där individen inte är en fullgånge individ om hon inte har ekonomisk självständighet. Utmaningen för 1900-talets löntagarsamhällen och folkliga demokratier är ju att formulera en samhällsordning och demokratisk ordning där det ekonomiska oberoendet, och privat egendom av försörjningsmedlen, inte är ett nödvändigt villkor för ett fullgott medborgarskap och en fullgod samhällelig existens. Se t ex Marshall, Thomas (1941/1991) *Medborgarskap och klass*.
21. Se t ex analysen av skollagens portalparagraf i Skola för bildning, SOU 1992:94, s 47 och 147. Se även Boman 2002.
22. Stadgandet lyder entydigt i nämnda artikel 26: "Elementary education shall be compulsory". Se t ex *The Universal Declaration of Human Rights. A Commentary* (1993), s 405.
23. Min far var präst och jag har allt åhört åtskilliga sådana kungörelser från predikstolen under min barndoms kyrkopliktliktliknande högmässor.
24. Se t ex Sabine & Thorson (1973), kap 32. Se även elementärt Kymlicka (1990), kap 2. Från svensk horisont kan Herbert Tingstens diskussion av Bentham och nyttoläran i boken *Viktoria och viktorianerna* (1965, s 113-125) vara intressant.
25. Minns skaldens ord: "Jag minns den ljuva tiden, jag minns den som igår...och allt utom min läxa, jag lätt och lustigt fann".
26. Som statsvetare kan jag professionellt inte tala om demokratiska samhällen. Samhällen kan pretendera att de är demokratiska, eller de kan ha demokrati inskrivet i sina konstitutioner. Den avgörande frågan om de därmed är demokratier enligt vissa empiriskt operationella kriterier, är ju en annan sak. Den framstående demokratiteoretikern och statsvetaren Robert Dahl menar därför att vi bör sluta att tala om våra samhällen som demokratier och i stället kalla dem för "polyarkier" eller "polyarkiska demokratier". På det sättet skulle vi kunna undvika att bli delaktiga i någon sorts statspropaganda eller indragna i ideologiska illusioner om våra samhällens karaktär. Se t ex Dahl, Robert (1971) eller Dahl, Robert (1998).
27. För en vidare diskussion, se t ex Benhabib, Seyla, red (1996), Elster, Jon, red (1998) och Räftegård, Curt (1999).
28. Se not 19.
29. Cole (1955), Lichtheim (1961), Sabine & Thorson (1973), kap 34-35, Dahlkvist (1999). För en schematisk översikt över olika socialistiska idépositioner, se Dahlkvist (1999).
30. Dialogens titel är svår att översätta till nusvenska utan missförstånd. Den engelska titeln är *The Republic* och den tyska *Der Staat*, den grekiska *Politeia*. Framför allt är det viktigt att betona att tyskans *der Staat* inte betyder statsmakten i snäv mening, det vill säga inte

statsapparaten, styrelsen eller *the Government*. Det som avses i Platons dialog och dess titel är snarast "det rätta politiskt organiserade samhället", alltså tyskans *der Staat* som ett organiserat samhälle. För olika etymologiska aspekter av termerna samhälle och stat, och den spännande etymologiska historien för uttrycket *koinonia politikon* eller *societas civilis*, se Dahlkvist (1995).

31. För ett påvisande av denna frånvaro av systematiskt normativt tänkande i nymarxismen, se t ex Dahlkvist (1985). För en början till kritik av Habermas på denna punkt, se Dahlkvist (1984).
32. Se även Curt Räftegårds utmärkta analys i (1999): första delen.
33. Se Räftegård (1999), kap 2-4. Om socialistisk demokrati och procedurell demokrati, se Elvander (1975).
34. Se ovan avsnitt 2 för en rekapitulation.
35. Se som tydligt exempel Englund (2002).
36. Som i läroplanskommitténs betänkande Skola för utbildning, SOU 1992:94. Se ovan, avsnitt 2.
37. Angående salongens betydelse för den kritiska diskussionens utveckling, se Habermas (1962), kap 3-4.
38. Se t ex avsnittet "A note on method" i Kymlicka (1990), s 5-8, eller avsnittet "The Nature of Normative Research" i Beckman (2000) , s 16-20.
39. Se ovan där Karl Johans proposition citerades från Boman 2002, s 159.
40. AK protokoll 1968:41, s 72. Citerad i Boman 2002, s 263.

Referenser

- Althusser, Louis (1968): *För Marx*. Lund: Cavefors.
- Aristoteles (1986): *The Politics*. Harmondsworth: Penguin.
- Aristoteles (1955): *The Ethics*. Harmondsworth: Penguin.
- Avineri, Shlomo (1972): *Hegel's Theory of the State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beckman, Ludvig (2000): *The Liberal State and the Politics of Virtue*. Stockholm: City University Press.
- Benhabib, Seyla, red (1996): *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bock, Gisela; Skinner, Quentin & Viroli, Maurizio, red (1990): *Machiavelli and Republicanism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boman, Ylva (2002): *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro Studies in Education, 4.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Den manliga dominansen*. Göteborg: Daidalos.
- Buchanan, James M (1988): *Maktens gränser*. Stockholm: Ratio.
- Burke, Edmund (1794/1999): *Reflections on the Revolution in France*. Oxford : Oxford University Press.
- Carleheden, Mikael (1996): *Det andra moderna. Om Jürgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna*. Göteborg: Daidalos.

- Cole, George D H (1955): *A History of Socialist Thought. Vol 1. The Forerunners*. London: MacMillan.
- Dahl, Robert (1971): *Polyarchy. Participation and Opposition*. New Haven: Yale University Press.
- Dahl, Robert (1979/1994): Demokrati som procedur. I *Idéer om demokrati*, s 37-38. Tidens idéserie 5. Stockholm: Tidens förlag.
- Dahl, Robert (1998): *On Democracy*. New Haven: Yale University Press.
- Dahlkvist, Mats (1978): *Att studera Kapitalet. Första boken. Kommentarer och studiehandledning* Lund: Cavefors.
- Dahlkvist, Mats (1982) *Staten som problem*. Lund: Arkiv.
- Dahlkvist, Mats (1984): Jürgen Habermas' teori om 'privat' och 'offentligt'. Introduktion till Habermas, Jürgen (1962/1984) *Borgerlig offentlighet. Kategorierna "privat" och "offentligt" i det moderna samhället*, s i-xxxvii. Lund: Arkiv.
- Dahlkvist, Mats (1985): *Makten från folket. 12 uppsatser om folkstyrelsen*. (Författningen i nyare marxistisk diskussion.) Stockholm: Liber.
- Dahlkvist, Mats (1995): 'Det civila samhället' i samhällsteori och samhällsdebatt. En kritisk analys. Lars Trägårdh, red: *Civilt samhälle kontra offentlig sektor*, s 153-230. Stockholm: SNS förlag.
- Dahlkvist, Mats (1999): Den instängda demokratin. Rörelsesocialism och statssocialism i svensk arbetarrörelse. I *Civilsamhället som demokratins arena*. Demokratiutredningens skrift nr 29. SOU 1999:112.
- Den dolda läroplanen - en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet* (1981): Stockholm: Skolöverstyrelsen/Liber.
- Dewey, John (1916/1944): *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Downs, Anthony (1957): *An Economic Theory of Democracy*. New York : Harper & Row.
- Easton, David (1990): *The Analysis of Political Structure*. London: Routledge.
- Elster, Jon, red (1998): *Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elvander, Nils, red (1975): *Demokrati och socialism*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 25. Lund: Studentlitteratur/Chartwell-Bratt.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund - historiska perspektiv och aktuella föreställningar*. Stockholm: Skolverket.

- Englund, Tomas (2002): Utbildning som medborgerlig rättighet. Skilda traditioner och uttolkningsmöjligheter. ***Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik***, 11(1), s 111-120.
- Foucault, Michel (1972/1992): ***Vansinnets historia under den klassiska epoken***. Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel (1972/1993): ***Övervakning och straff***. Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel (1976/2000): ***Sexualitetens historia, volym I. Viljan att veta***. Göteborg: Daidalos.
- Giddens, Anthony (1991): ***Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age***. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Habermas, Jürgen (1962/1984): ***Borgerlig offentlighet. Kategorierna "privat" och "offentligt" i det moderna samhället***. Lund: Arkiv förlag.
- Habermas, Jürgen (1981-1982): ***Die Theorie des Kommunikativen Handelns. Bd. I-II***. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1991): ***Erläuterungen zur Diskursethik***. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G W F (1821/1972): ***Grundlinien der Theorie des Rechts***. Frankfurt am Main: Ullstein Buch.
- Kymlicka, Will (1990): ***Contemporary Political Philosophy. An Introduction***. Oxford: Clarendon Press.
- Laclau, Ernesto (1977): ***Politics and Ideology in Marxist Theory***. London: New Left Books.
- Laclau, Ernesto (1996): ***Emancipation(s)***. London: Verso.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985): ***Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics***. London: Verso.
- Lgr 80, Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del***. Stockholm: Liber.
- Lichtheim, George (1961): ***Marxism. A Historical Study***. London: Routledge.
- Lindensjö, Bo & Lundgren Ulf P (2000): ***Politisk styrning och utbildningsreformer***. Stockholm: HLS förlag.
- Lundgren, Ulf P (1979): ***Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori***. Stockholm: Liber.
- Ljunggren, Carsten (1996): ***Medborgarrepubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati***. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 68.
- Marshall, Thomas (1941/1991): Medborgarskap och klass. I ***Idéer om reformism***, s 21-89. Tidens idéserie, volym 4. Stockholm: Tidens förlag.
- Richardsson, Gunnar (1963): ***Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1800-talet***. Göteborg: Studia Historica Gothoburgensia, II. Göteborg: Akademiförlaget. Scandinavian University Books.

- Richardsson, Gunnar, red (1992): ***Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842-1992.*** Stockholm: Allmänna förlaget.
- Räftegård, Curt (1999): ***Pratet som demokratiskt verktyg.*** Hedemora: Gidlunds.
- Sabine, George H & Thorson, Thomas L (1973): ***A History of Political Theory*** (4 uppl). Hinsdale, Illinois: Dryden Press.
- Skinner, Quentin (1990): "The republican ideal of political liberty". I Gisela Bock; Quentin Skinner & Maurizio Viroli, red: ***Machiavelli and Republicanism.*** Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, Adam (1776/1976): ***An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations.*** Oxford: Oxford University Press.
- SOU 1992:94. ***Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén.*** Stockholm: Allmänna förlaget.
- Taylor, Charles (1979): ***Hegel and Modern Society.*** Cambridge: Cambridge University Press.
- The Universal Declaration of Human Rights. A Commentary*** (1993): Oslo: Scandinavian University Press/Universitetsforlaget.
- Tingsten, Herbert (1945/1960): ***Demokratiens problem.*** Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Tingsten, Herbert (1965): ***Viktoria och viktorianerna.*** Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Tingsten, Herbert (1969): ***Gud och Fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda.*** Stockholm: Norstedts.
- Trägårdh, Lars, red (1995): ***Civilt samhälle kontra offentlig sektor.*** Stockholm: SNS förlag.
- Zizek, Slavoj (1989): ***The Sublime Object of Ideology.*** London: Verso.
- Ödman, Per-Johan (1995/1998): ***Kontrasternas spel. En svensk mentalitets och pedagogikhistoria.*** Stockholm: Prisma.